PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

Nr. 16 20 PAŹDZIERNIKA 1925 ROK IV

HISTORJA WYCHOWANIA ST. KOTA

Krytyczne uwagi.

(Dokończenie).

Nie będziemy przytaczali innych niedomówień i przeszarżowań autora — jest ich legjon — bo nie byłyby one trudne do naprawienia. Chcemy się zająć główną bolączką książki, tj. stosunkiem autora do chrystjanizmu i do Kościoła katolickiego. Oczywiście nie chodzi wcale o osobiste przekonania, sympatje lub antypatje prof. Kota — te dla szkoły są całkiem obojętne; nie obchodzi nas też jego radykalna działalność polityczna czy społeczna, ale mamy prawo żądać, by swej animozji nie ujawniał w podręczniku szkolnym, by szkole pozwolił być tem, czem być powinna, tj. nauczycielką prawdy, wolnej od uprzedzeń — i wychowawczynią charakterów religijno - moralnych, instytucją oddaną Bogu i Ojczyźnie — nikomu więcej. Tymczasem autor w obowiązującym podręczniku szkolnym, z zapałem godnym lepszej sprawy, uprawia konsekwentnie coś w rodzaju agitacji przeciw Kościołowi, a za szkołą tak zw. „świecką“, tj. bez nauki religji wyznaniowej i bez praktyk religijnych, a zwłaszcza bez księdza. Przekręca zatem i zohydza zasady chrystjanizmu, herezje stawia z reguły ponad Kościół, wybitnych i wpływowych wychowawców duchownych,

jak Overberg i Dom Bosco, całkiem pomija, a jeźli któremu kapłanowi, jak Fenelonowi i de la Salle, z konieczności musi przyznać wpływ dodatni, to zarazem poda o nim tyle szczegółów niepochlebnych, niezawsze prawdziwych, że sympatja uczniów musi się od niego odwrócić. Wyjątek stanowią rozdziały, które już z uznaniem wymieniliśmy; poza tem wycieczki przeciw Kościołowi i religji są tak częste, iż każdy nieuprzedzony przyznać musi: „Jest w tem system". Uzasadnimy to bliżej.

Dodatni wpływ chrześcijaństwa na stosunki społeczne i na wychowanie w pierwszych wiekach zbywa autor w osiemnastu wierszach (str. 99 i 100) natomiast rzekomy wpływ ujemny „ideałów chrześcijańskich" omawia obszernie, a niezgodnie z prawdą.

Nie jest bowiem prawdą, jakoby „szacunek dla państwa i jego urządzeń.... nie godził się z pojęciem krótkotrwałej pielgrzymki na tym padole" (str. 98). Owszem mimo prześladowań chrześcijanie byli wiernymi poddanymi imperatorów i nieraz osłaniali ich życie jako członkowie straży przybocznej.

Nie jest prawdą, jakoby „obojętnie patrzył chrześcijanin na zajęcia doczesne" (str.98), bo nie mógł zbawić duszy swojej, jeźliby nie pracował sumiennie.

Nie jest prawdą, jakoby „zaprzeczenie własnej osobowości znamionowało ideał chrześcijański" (str. 99). Owszem chrześcijanin ceni obraz Boży w duszy ludzkiej i stara się go rozwinąć: w sobie samym przez doskonalenie się etyczne, a w dziatwie przez wychowanie. Chrześcijanin widzi w swej duszy cenę Krwi Chrystusowej i świątynię Ducha św. i dlatego czuwa, aby jej nie skalać czemś niegodnem, aby się nie upodlić. Moglibyśmy twierdzenia nasze poprzeć licznemi tekstami Pisma św.; nie czynimy tego, bo wspominamy rzeczy znane — ogółowi chrześcijan - katolików, ale widocznie nie naszemu autorowi. Zna on daleko lepiej stan rzeczy u dawnych Hellenów i Rzymian aniżeli chrystjanizm. Gdyby wiedział naprzykład, na czem polega chrześcijańska miłość siebie samego, która jest miarą miłości bliźniego, nie pisałby o zaprzeczeniu własnej osobowości u chrześcijan.

Nie jest też prawdą, jakoby „chrześcijaństwo zwalczało popędy natury ludzkiej, nie zadowalało się uszlachetnieniem ich, ale żądało *zupełnego wykorzenienia*" (str. 99). Jak można pogańskich stoików mieszać z chrześcijanami! Kościół nigdy nie nakazywał

wykorzeniać popędów, bo są darem Bożym, potrzebnym do udoskonalenia dusz. Zboczenia ich, wynikające z grzechu pierworodnego, lub odziedziczone po przodkach, każe Kościół leczyć przez panowanie nad sobą, tj. przez poddawanie uczuć i popędów pod kierownictwo sumienia. Kościół uczył i uczy, że panowanie nad sobą, przy innych warunkach potrzebnych, wystarcza zupełnie do zbawienia. Nie zabraniał wprawdzie Kościół surowej ascezy pustelnikom itp., ale żądających dożywotnich postów, dozgonnej czystości i zbyt surowej ascezy od wszystkich pod utratą zbawienia wykluczał jako heretyków. Spotkało to montanistów, donatystów, katharów itp.; w nowszych czasach jansenistów. Autor wie o tem, bo później pisze o jansenistach, a nawet stawia ich ponad katolików; dlaczegoż zatem na wstępie przedstawił rzecz błędnie?

Z przekąsem wyraża się autor o pokorze chrześcijan (str. 99), a chwali „szlachetną dumę“ Greków i Rzymian. Nie wie, że pokora w pojęciu chrześcijańskiem jest życiem według prawdy, że poczucie godności osobistej jest u chrześcijan wyższe jak u pogan, bo łączy się z nadprzyrodzoną godnością dziecięcia Bożego. Niestety karykatura pokory, jaką przedstawia autor, może uczniom zohydzić nietylko pokorę, ale cały chrystjanizm.

Nie jest prawdą, jakoby ideały chrześcijańskie „usuwały bezwzględnie wszelką myśl o wychowaniu ciała“ (str. 99), bo opiekowania się ciałem wymaga piąte przykazanie Boskie, natomiast ciało należy uczynić zdrowem i podatnem narzędziem duszy. Umartwienia ascetyczne, jak już wiemy, nie obowiązują, chociaż są dozwolone za poradą spowiednika; swoją drogą pustelnicy żyli zwykle bardzo długo.

Nie jest prawdą, jakoby „znajomość nauk, sztuk, autorów, wydawała się chrześcijanom obojętną“ (str. 99), bo już w pierwszym wieku było wielu chrześcijan inteligentnych, nawet z cesarskiego rodu Flawjuszów; nie brakło też uczonych i wymownych apologetów. Inna rzecz, że chrześcijanie znali wyższy cel życia i „rozwój cnót moralnych, życie dla Boga“ i w Bogu — jako pewne środki zbawienia — stawiali wyżej nad kulturę estetyczną i literacką; tego właśnie wymaga zdrowy rozsądek i rzetelny postęp ludzkości. Widzimy przecież, jak wyludnia Francję kultura dekadencka bez Boga, chociaż ją ratują i — da Bóg — uratują liczne zastępy katolików gorliwych.

Autor ubolewa, że „różnice religijne zburzyły duchową jedność państwa" (str. 97), z czego wynikałoby, że chrystjanizm miał się przyczynić do upadku imperjum rzymskiego. Rzeczy miały się inaczej. Imperjum gniło z wewnątrz wskutek nadmiaru bałwochwalstwa i życia bez ideałów wyższych; chrystjanizm sam jeden był w stanie je odrodzić, ale mu nie dozwolono. Jedynie Konstanty zdobył się na ten plan i zaczął go zwolna realizować (za to ma przydomek Wielkiego), ale następcy Konstantyna nie dorośli do tej idei i jedni popadali w herezje, drudzy przynaglali nawrócenie pogan. Gdy wreszcie Rzym zachodni runął pod naporem Germanów, doczekał się Rzym wschodni Justyniana, który zreformował wszystkie ustawy i urządzenia państwowe w duchu chrześcijańskim i przedłużył przez to byt państwa aż do r. 1453, tj. okrągło o dziewięć wieków. Czyż ten fakt nie świadczy wymownie na korzyść chrześcijaństwa?

Potrącając gorliwie o wszystkie ważniejsze zjawiska i sprężyny społeczne, ignoruje autor fakt, że ze zgniłego środowiska ówczesnego potrafił Kościół wybrać i wychować miljony bohaterów wszelkiego wieku, stanu i płci, którzy ponosili bez szemrania ofiary z mienia i wolności osobistej, nie dali się złamać straszliwym torturom i grozie śmierci, a wytrwali w wierze. Oni, synowie, bracia i córki społeczeństwa, marzącego jedynie o ucztach i igrzyskach, potrafili się wznieść na wysoki stopień doskonałości etycznej i swoją czystością, miłością wzajemną, prawdomownością, męstwem, pracowitością wprawiali pogan w podziw. Badacz nieuprzedzony nie ignorowałby tego faktu, lecz starałby się wykryć, jakiemi środkami Kościół (katechumenat) zdołał osięgnąć tak świetne wyniki wychowawcze. Pokazałaby się przytem wartość środków nadprzyrodzonych. Dlaczegoż autor to wszystko pominął? Nie wspomniał także autor o najwyższem przykazania chrystjanizmu t, j. o miłości bliźniego, gotowej aż do bohaterstwa dla miłości Chrystusa Pana, o poszanowaniu pracy wszelkiego rodzaju itp.

Czytamy (str. 100), że „starsze zakony były wrogami nauk i szkół". Najstarszym zakonem są Bazyljanie na Wschodzie, których reguła podaje zwięzłe a mądre wskazówki, jak wychowywać malców (oblati), jak prowadzić młodzież i jak obchodzić się z terminującymi w warsztatach. Sam św. Bazyli, ich założyciel,

pisał wspaniałym stylem klasycznym. Czyż można zatem zapewniać, że Bazyljanie byli wrogami nauk i szkół?

Pisząc, że w VI wieku na Zachodzie „ogół chrześcijaństwa żywił podejrzliwość względem wszelkiej wiedzy“ (str. 101), nie dodaje autor, że byli to barbarzyńscy Germanie, świeżo nawróceni z arjanizmu, którzy zajęli siedziby dawnych chrześcijan wytępionych.

Skwapliwie notuje autor (str. 102), że Grzegorz Wielki zganił biskupa Dezyderego z Vienne za to, że nauczał kogoś gramatyki. Ma to być dowodem, że papież ów, znany jako pisarz klasyczny, „żywił głęboką podejrzliwość ku naukom szkolnym“. Liczy się widocznie na to, że uczeń nie wpadnie na myśl, że i dziś papież upomniałby biskupa zaniedbującego swe obowiązki właściwe, a nauczającego gramatyki. Czyż to świadczyłoby znowu o podejrzliwości ku naukom świeckim?

Mówiąc o Anglji (str. 103), zapomina autor o benedyktynach, którzy ją nawrócili ponownie i przedstawia rzecz tak, jak gdyby najezdcy Anglosasi Hengista i Horsy byli chrześcijanami od wieków. Grube to niedopatrzenie.

Ignoruje również autor fakt, że sobór powszechny w Konstantynopolu w roku 681 zarządził (c. V.), by duchowieństwo zakładało szkółki parafjalne „w miasteczkach i wioskach“.

Karola Wielkiego przedstawia jako coś w rodzaju cesarza Józefa II, bo „poddał pod władzę monarszą nietylko społeczeństwo świeckie, ale i Kościół“ (str. 104). Więc z przymusu papież przyjął od Karola państwo kościelne i z przymusu ukoronował go jako cesarza rzymskiego? Autor nie może oswoić się z myślą, że możliwem jest harmonijne współdziałanie państwa z Kościołem i że na tem kultura poddanych bardzo zyskuje, więc posuwa się do przekręcenia faktu dziejowego.

„Od tego czasu“ (od śmierci Karola W.?) — twierdzi autor (str. 106) — „zakonnicy poczęli tworzyć w swych domach szkoły klasztorne, a biskupi szkoły katedralne“. Więc przed Karolem Wielkim nie było szkół klasztornych? Autor zapomina, co sam pisał o Kassiodorze i szkołach benedyktyńskich (str. 102). Nie wie też, że już w roku 768, a więc przy wstąpieniu na tron Karola Wielkiego, Chrodegang, biskup Metzu, dał początek instytucji kanoników i szkołom katedralnym.

Autor twierdzi, że szkoły klasztorne i katedralne kształciły tylko przyszłych zakonników i księży. Zapiski Walafrieda Strabone z początkiem IX wieku świadczą, że w szkole klasztornej w Reichenau z kilkuset uczniów (internów i externów), uczących się w trivium, zaledwie 40 kończyło quadrivium, a inni oddali się sztukom rycerskim lub innym zawodom świeckim. Takich kronik nie wolno ignorować.

Zapisuje autor, że „w początkach XI wieku niejeden biskup nie umiał wyliczyć na palcach liter alfabetu" (str. 106), a nie wyjaśnia, że nie było to winą Kościoła, lecz inwestytury monarszej, która wbrew prawu kanonicznemu nawet dzieci osadzała na tronach biskupich. Ot, byle wywołać niechęć ku Kościołowi!

Przy scholastyce zaznacza autor: „Podejrzenie wzbudzało to, że nie wystarczała scholastykom powaga Kościoła, ale szukali jeszcze uzasadnienia prawd wiary przez rozum; wkrótce jednak, kiedy udało się zgnieść pierwsze odruchy samodzielności, Kościół oparł się na scholastyce" (str. 123). Czyż św. Tomasz z Akwinu, którego system (jak autor stwierdza) „jest po dziś dzień przedmiotem oficjalnego kształcenia kleru", czyż ten najgenjalniejszy filozof i teolog chrześcijański nie uzasadnia prawd wiary wywodami rozumowemi? Czyż błąd Abelarda był tylko „odruchem samodzielności?" Abelard uczył, że to samo może być prawdą w teologji, a fałszem w filozofji i naodwrót; czyż zdrowy rozsądek może coś podobnego dopuścić, a Kościół tolerować?

Jedność studjów uniwersyteckich w średniowieczu na całym Zachodzie rzekomo „stworzyła podstawę do dzisiejszej międzynarodowości nauki, jej badań i zdobyczy" (str. 133). A może średniowiecze stało pod tym względem wyżej od nas? Czyż dziś doktorat prawa, filozofji, medycyny znaczy coś w państwie sąsiedniem? Czyż istnieje międzynarodowy język naukowy, jakim dawniej był język łaciński? Z chwilą upaństwowienia uniwersytetów znikła ich uniwersalność i zmniejszył się ich samorząd. Zabezpieczała to dawniej opieka Kościoła, którą jednak autor bagatelizuje.

O mistykach nic autor nie wspomina, a przecież wpłynęli oni dodatnio na wychowanie, zwłaszcza Hugo od św. Wiktora. Nazbyt zaś skarykaturował autor dzieło Wincentego z Beauvais, który tradycje wychowawcze klasyków pogańskich i Ojców Kościoła od-

świeżył i związał z postulatami scholastyki. Uczył on nietylko o wychowaniu książąt, ale i szlachty i dziewcząt.

W Polsce „wyraźniejsze początki pracy oświatowej“ widzi autor dopiero za Władysława Hermana (str. 139), chociaż wiemy, że już św. Stanisław Szczepanowski chodził do szkoły w Gnieźnie, zanim udał się na uniwersytet do Paryża. A więc ta szkoła przynajmniej istnieć musiała. Sam autor stwierdza, że w roku 1110 widzimy przy katedrze na Wawelu bibljotekę, złożoną z dzieł potrzebnych do trivium i quadrivium, a nawet do teologji i prawa kanonicznego. Jeżeli zebrała się zczasem cała bibljoteka, to widocznie owe studja oddawna istnieć tam musiały. Brak wiadomości o innych szkołach klasztornych i katedralnych w Polsce trzeba przypisać jedynie brakowi źródeł historycznych. Była naprzykład szkoła kolegjacka w Tarnowie, były szkoły męskie przy klasztorach benedyktynów i cystersów, była szkoła żeńska u benedyktynek w Staniątkach itp. Nie dziwimy się jednak, że informacje autora chromają pod tym względem, bo całokształtu historji wychowania w Polsce nikt dotąd nie opracował źródłowo, a monografje niezawsze wiążą się ze sobą. Wymaga to jedynie większej ostrożności w twierdzeniach.

Przy humanizmie ignoruje autor podział na kierunek pogański i chrześcijański, a przecież różnice między temi kierunkami w stosunku do Kościoła i do języków narodowych są znaczne. Wskutek braku owego rozróżnienia dochodzą uczniowie do niezgodnego z prawdą domniemania, jakoby papieże popierali świadomie kierunek pogański. Nie mówi też autor, że kilku humanistów już w XV wieku domagało się zaprowadzenia jednolitych planów naukowych w państwie. Należało także wspomnieć coś o tak wybitnym pedagogu, jak Wiktoryn z Feltre i o takich autorach pedagogicznych, jak Rudolf Agricola i Jakób Wimpfeling w Niemczech, a kardynał Sadolet we Francji. Ostatni pisał naprzykład o tem, jak ojciec ma wychować dzieci i wykluczał całkiem kary cielesne, co na owe czasy było postępem nadzwyczajnym.

Nie wspomina autor wcale o hieronimitach, działających z pożytkiem w Niderlandach i w Niemczech.

Autor twierdzi śmiało, że dopiero „reformacja przyczyniła się do powstania zawiązków szkoły ludowej“ (str. 170), bo husytyzm

i protestantyzm musiały więcej dbać o oświatę niż katolicyzm. I to ma być podręcznik bezstronny!

Zachwalony przez autora katechizm Lutra niezbyt chlubnie świadczy o metodycznem wyrobieniu swego twórcy.

Mówiąc o Fenelonie, zapewnia autor, że rozprawa Fenelona o wychowaniu dziewcząt „dzieli się na dwie części: jedną, poświęconą specjalnym zagadnieniom wychowania charakteru i umysłu kobiecego i drugą, znacznie obszerniejszą, w której Fenelon zawarł swe poglądy na wychowanie wogóle“ (str. 271). Pierwszą część autor gani, drugą toleruje, chociaż metodzie Fenelona zarzuca papinkowatość. Stwierdzamy, że rozprawa obejmuje 13 rozdziałów, z których trzy (6 do 8) poświęcone są metodzie nauczania religji, więc jako zbyt specjalne można je odliczyć. Z pozostałych dziesięciu rozdziałów pierwsze dwa i ostatnie pięć zajmują się wyłącznie wychowaniem dziewcząt, a zaledwie trzy rozdziały (3 do 5) można zastosować zarówno do dziewcząt jak do chłopców. Czyż wolno zatem twierdzić, że część ogólna jest znacznie obszerniejsza? Swoją drogą układ rozprawy wcale nie uwidocznia podziału na część ogólną i szczególną; podział ów jest jedynie wynikiem rozbioru krytycznego, a nie zamierzeniem Fenelona.

Nie jest prawdą, jakoby Fenelon zalecał papinkowatość. Owszem radzi on dawać potrawy proste, niewyszukane i nastręczać zabawy naturalne i tanie; odradza nawet teatr. Wprawdzie wraca często do postulatu, by naukę i cnotę uczynić dzieciom miłemi, lecz trzeba sobie uprzytomnić, że łamał on na tem polu pierwsze lody, więc owszem zasługuje na uznanie. Nacisk, jaki Fenelon kładzie na pouczanie okolicznościowe, tłumaczy się faktem, że Fenelon nie miał na myśli wychowania szkolnego, lecz pouczanie w domu ze strony matki i guwernantki.

W programie nauk dla dziewcząt opuszcza autor niektóre przedmioty, a potem wyraża zdziwienie, że tak skromny „program uchodził na swój czas za postępowy“ (272). Historji każe Fenelon uczyć nietylko starożytnej i „nieco nowszej“, ale także „historji ojczystej i historji państw sąsiednich“. O geografji nie mówi wyraźnie, ale jej każe uczyć na tle, „dobrze napisanych opowiadań o krajach odległych“. Radzi uczyć języka ojczystego, a odradza ogółowi dziewcząt modną podówczas we Francji naukę języka włoskiego i hiszpańskiego; wolałby już po niejakim czasie

naukę łaciny. Wiadomości prawniczych, jakich żąda Fenelon, dziś jeszcze nie podaje się dziewczętom, a przedewszystkiem nie uczy się ich ekonomji gospodarczej w takich rozmiarach, aby mogły później (jak chce Fenelon) zarządzać obszernemi dobrami. Nie wyklucza to u Fenelona potrzeby znajomości gospodarstwa kobiecego i robótek ręcznych. Zdolniejszym każe dawać poematy i dzieła traktujące o wymowie; przestrzega jedynie przed romansami i podróżami fantastycznemi. Zaleca wyraźnie studjum muzyki poważnej, a nie pieściwej, zwłaszcza religijnej, tymczasem według prof. Kota ma Fenelon „potępiać rolę muzyki w wychowaniu dziewcząt“ (272). Jedno z dwojga: albo prof. Kot pół zdania tylko przeczytał, a pół opuścił, albo też wcale nie czytał owej rozprawy, a poprzestał na streszczaniu niedokładnem autorów protestanckich, na| których się w przedmowie powołuje. Nie dodał też, że przy malarstwie Fenelon kładzie nacisk na naukę rysunków.

Autor podnosi z uznaniem, że Fenelon „ostrzega przed przesadną dewocyjnością“ (274), przyczem przytacza następujący cytat z Fenelona: „Przyzwyczajcie dziewczęta, by się nie przywiązywały do niektórych dewocyj, które wprowadziła nierozsądna gorliwość“. W rzeczywistości cytat ów brzmi: „Przyzwyczajcie dziewczęta... by się nie oddawały niektórym dewocjom, które wprowadziła nierozsądna gorliwość, nie czekając na zatwierdzenie zwierzchności kościelnej“. Prawda, że to wygląda trochę inaczej? Jeźli którzy uczniowie zniechęcą się naprzykład do różańca, to nie Fenelon będzie temu winien, lecz nasz autor.

O ośmioletniej działalności wychowawczej Fenelona na dworze Ludwika XIV nic autor nie wspomina, a przecież budziła ona podziw Europy i jest klasycznym wzorem, jak można bez kar surowych opanować i przerobić temperament burzliwy. Może taki wzór przydałby się uczniom w ich przyszłej praktyce wychowawczej więcej, jak wymienienie nazwiska biskupa, który uczył gramatyki.

Jeszcze bardziej po macoszemu obszedł się autor ze św. Janem de la Salle, bo na podstawie obszernego cytatu o wymierzaniu kar cielesnych stwierdził ostatecznie, że „Lasallowi (jak go autor pisze) niepodobna przyznać znajomości psychologji dziecięcej i zrozumienia celu edukacji“ (305). Przeocza, co la Salle pisze: „Jeźli szkoła ma być dobrze urządzona, to kary muszą

w niej być rzadkie. Nauczyciele powinni być przekonani, że powagę w szkole łacniej się zdobędzie i utrzyma siłą charakteru, stałością i milczeniem, jak razami i surowością, a liczne kary są głównym powodem opuszczania nauki". Kary też były rzadkie. Pod karą cielesną w myśl zarządzeń kapituły generalnej rozumiano tak zw. „łapy", tj. uderzenia w dłoń rzemieniem długości 14 cali, szerokości 8 linij. Przepisy karności la Salle'a były, jak na owe wieki i środowisko (dzieci ubogie i zaniedbane), złagodzeniem, nie obostrzeniem. Oczywiście uczniowi dzisiejszemu przedstawią się one złowrogo, bo patrzy ze stanowiska naszych czasów i nie wie, w jaki sposób wymierzano karę. Tymczasem w szkołach braci panowała i panuje po dziś dzień atmosfera żywa i ochocza. Bracia stosują do uczniów na pauzach zasadę św. Filipa z Neri: „Bawcie się, jak chcecie, tylko nie grzeszcie". Widzieliśmy, jak w zimie, w sali rekreacyjnej chłopcy magali kozły poprzez stół, a dwaj bracia z obu stron stołu asekurowali ich przed upadkiem. Nadejście dyrektora wcale zabawy nie przerwało. To też szkoły braci (zawsze bezpłatne) cieszyły się i cieszą we Francji wielką popularnością i bywają przepełnione, gdy sąsiednia szkoła państwowa stoi częstokroć napół pusta. Gdyby jakiś protestant lub niedowiarek założył stowarzyszenie, prowadzące od blisko półtrzecia wieku setki szkół bezpłatnych w miastach i na wsiach, gdyby owi nauczyciele nie zrazili się przezwiskiem ignorantów, lecz wykluczali stanowczo łacinę ze szkół ludowych, a nauczali wyłącznie w języku narodowym, autor zapewne nie miałby dla nich dość słów uwielbienia, ale zakonnikom musiał przypiąć łatkę. Jest to znowu wymowna próbka bezstronności autora.

Pomijamy inne wycieczki przeciw Kościołowi, ale zaznaczyć musimy, że autor ignoruje zasługi kleru polskiego w epoce rozbiorów, zwłaszcza na polu obrony przeciw germanizacji i rusyfikacji, zasługi, okupione ciężkiemi nieraz ofiarami. Natomiast autor unosi się nad Chowanną Trentowskiego i streszcza ją obszernie, chociaż mgliste i zawiłe filozofowanie i słownictwo Trentowskiego na tle panteistycznem nie może pociągać nauczycieli ludowych, a jego częste i gwałtowne napaści na Kościół odstręczają wielu od tego podręcznika.

Streszczając się, zaznaczamy, że autor zrobił wiele dobrego mistrzowskiem opracowaniem niektórych partyj, ale zasługi te

zmiejszył rozwlekłem i nieprzejrzystem przerobieniem całości, oraz licznemi niedomówieniami i przeszarżowaniem w treści. Wiele zaś złego sprawił swem karykaturowaniem chrystjanizmu i częstemi wycieczkami przeciw Kościołowi katolickiemu. Jeźli już teraz w szeregach nauczycielstwa ludowego są osoby i partje, wrogo do katolicyzmu usposobione, a nastrojone na nutę radykalną, to generacje, które wykształcą się bezkrytycznie na dziele profesora Kota, tchnąć będą formalną nienawiścią ku Kościołowi i postarają się o to, aby w imię unifikacji usunąć szkołę wyznaniową z ziem byłego zaboru pruskiego, a wszędzie zaprowadzić tzw. szkołę świecką, której hasła rzucał już Thugutt za gabinetu Moraczewskiego. Ponieważ zaś ze względów czysto metodycznych dzieło wymaga znacznych streszczeń, należałoby starać się o to, by prof. Kotowi cofnięto dotychczasowe zalecenie jego podręcznika jako obowiązującego, a dopuszczono książkę (zwłaszcza profesorom) jako pomocniczą przy partjach dodatnich. Godziłoby się uprosić autora, aby — może w porozumieniu z praktycznymi profesorami — dokonał streszczeń potrzebnych, poprawił przeszarżowania i niedomówienia i skreślił wycieczki przeciw chrystjanizmowi i Kościołowi. Może wówczas znajdzie się miejsce na wzmiankę o zakładach wychowawczych w miejscu Piastowem itd., o szkołach Sióstr Niepokolanek i Sacre Coeur, o ruchu ochroniarskim itp. Historyk, przy ścisłej zresztą bezstronności, powinien uwzględniać stosunki społeczne nietylko w przeszłości, ale i obecne — a zatem liczyć się z faktem, że pisze dla Polaków, których olbrzymia większość należy do Kościoła katolickiego. I jeźli niewłaściwe byłyby w podręczniku szkolnym wycieczki przeciw protestantyzmowi, schizmie, lub żydostwu, bo mogłyby zranić boleśnie uczniów niektórych, to tembardziej nie są dopuszczalne wycieczki przeciw katolicyzmowi, bo drażnią znaczną większość młodzieży. Powinniśmy w Polsce żądać tolerancji i dla katolików.

Tarnów. Ks. W. Gadowski.

JEDNOSTRONNE UTALENTOWANIE UMYSŁOWO UPOŚLEDZONYCH DZIECI.

Energiczne zajęcie się obecnie niemal we wszystkich państwach cywilizowanych dziećmi upośledzonemi, doprowadziło do wielu ciekawych spostrzeżeń. Przedewszystkiem wykryto, że dzieci upośledzone są zwykle w pewnym choć kierunku normalne, a nawet czasem wprost utalentowane.

Do codziennych np. spostrzeżeń u takich dzieci należy ich muzykalność, uczą się one chętnie i szybko śpiewać i nieraz mają słuch i pamięć muzyczną wprost znakomitą.

Tramer podaje w tym względzie kilka ciekawych spostrzeżeń. Tak np. wspomina o pewnym, obarczonym dziedzicznie o cechach kretyna chłopcu, nazwiskiem Gottfried Mind, którego ulubionem zajęciem było rysowanie kotów. Doszedł on w tem poprostu do artyzmu tak, że nawet nazwano go żartobliwie Katzen-Raphael. Drugi znów chłopak również silnie upośledzony, zwany był „mistrzem pamięci“ znał cały bieżący kalendarz i pamiętał doskonale wszelkie daty nawet z przeszłych lat.

Guggenbühl wspomina znów o kretynie-matematyku, który uczonych wprawiał w zdumienie, chciano go zrobić nauczycielem, ale z innych zrozumiałych względów okazało się to niemożliwem, zwłaszcza że wiadomości swych nie umiał on podać innym. Wielu ludzi pozbawionych pewnego zmysłu, okazuje jak wiadomo nadzwyczajne wydoskonalenie w dziedzinie zmysłu innego.

Bouman opisuje znów dziewczynę niedorozwiniętą, która nauczyła się mówić późno i niedołężnie, a która mając zaledwie 7 lat wycinała z papieru zwierzęta nadzwyczaj zręcznie i łudząco podobnie.

Znaną także jest rzeczą, że często ludzie bardzo utalentowani i zdolni w jednym specjalnym kierunku, w innych są miernotami, a nawet wprost nienormalnymi. Podobnie u umysłowo chorych spotyka się nieraz talenta i to co ciekawe takie, których nie mieli, gdy byli jeszcze zdrowymi umysłowo.

Kraków. Dr. A. Klęsk.

KONFERENCJE NAUCZYCIELSKIE.

Jednem z najpilniejszych zagadnień doby dzisiejszej, zagadnień posiadających znaczenie pierwszorzędne dla normalnego rozwoju życia społecznego naszego państwa, jest sprawa dokształcania nauczycielstwa. Życie postępuje naprzód, a wraz z jego postępem tworzą się nowe wartości, idą nowe wymagania, jako nieuniknione następstwa rozwoju form cywilizacyjnych i ogólnoludzkiego i narodowego postępu. Ten postęp ogólny najwyraźniej przejawia się w dziedzinie szkolnictwa. Już nam nie wystarczają gminne szkółki jednoklasowe. Dążność do uczynienia z ciemnych mas ludowych światłych obywateli, świadomych swej roli w społeczeństwie, znalazła swój wyraz w idei siedmioklasowej szkoły powszechnej, która chociaż powoli, jednak się urzeczywistnia. Reforma szkolnictwa, aby mogła być doprowadzona do końca, wymaga odpowiedniej liczby przygotowanych do zmienionych warunków i gotowych do podjęcia nowych zadań nauczycieli.

Przedłużenie czasu nauki w seminarjach nie wystarcza. Wychowańcy pięcioletnich seminarjów ani wiedzą, ani przygotowaniem fachowem nie mogą zaimponować nauczycielstwu, wychowanemu w dawnych cztero- a nawet trzyletnich seminarjach. W większości wypadków to przedłużenie odbyło się kosztem odciążenia nadmiernie przeładowanego programu, przepisanego na poszczególne lata. Zresztą chociażby faktycznie seminarja obecne o wiele więcej dawały niż dawne, to i w tym wypadku nauczycielstwo będzie odczuwało braki, które można będzie usunąć dopiero później, gdyż żadna szkoła dostatecznie do życia nie przygotuje. A życie, jak już wyżej powiedziałem, stawia coraz nowe wymagania, zgodnie z prawami postępu.

Koniecznością więc logiczną jest kształcenie nauczycieli czynnych. Jakże to kształcenie dzisiaj się odbywa?

Nie będziemy brali pod uwagę specjalnych kursów wakacyjnych, przeznaczonych dla nauczycielstwa niekwalifikowanego, przygotowujących do egzaminów nauczycielskich, gdyż celem niniejszego artykułu jest omówienie spraw związanych z podniesieniem duchowem i umysłowem nauczycieli, niezależnie od ich urzędowych kwalifikacyj.

Otóż pierwszym i najważniejszym sposobem dopełnienia swego wykształcenia jest bezwarunkowo samokształcenie. Samokształce-

nie jednak, jak wogóle każda praca umysłowa, wymaga pewnych warunków, brak których uniemożliwia osiągnięcie pożądanych rezultatów. Przedewszystkiem warunki materjalne nauczycielstwa nie pozwalają na zaopatrzenie swej bibljoteczki w niezbędne dzieła i pomoce naukowe. Poważną przeszkodą jest tu również brak najprostszych wygód mieszkaniowych, co pociąga za sobą nieuwzględnienie tego minimum spokoju, jaki jest nieodzowny dla wszelkiej pracy umysłowej. Wreszcie samokształcenie wymaga — jeżeli weźmiemy pod uwagę przepracowanie nauczycielstwa, zwłaszcza w szkołach jednoklasowych — wielkiego zasobu energji i dobrej woli i dlatego najczęściej kończy się jedynie na dobrych chęciach.

Chęć do dalszego kształcenia się istnieje u ogółu nauczycielstwa. Zdaje mi się, że trudno byłoby znaleźć nauczyciela, któryby powiedział o sobie, że już posiadł dostateczny zasób wiedzy. Należałoby więc ten pęd do wzbogacenia swych umysłów wyzyskać przez stworzenie sprzyjających warunków, a przedewszystkiem przez skierowanie zamierzeń na drogę planowej i systematycznej pracy.

To jest obowiązkiem czynników odpowiedzialnych za rozwój szkolnictwa, a więc władz szkolnych. Nasuwa się więc teraz kwestja kursów wakacyjnych (dla nauczycieli kwalifikowanych), organizowanych w czasie miesięcy wakacyjnych, bądź też przewidzianych na okres dłuższy. Kursy wakacyjne, zwłaszcza oparte na całorocznej samodzielnej pracy nauczyciela, bezsprzecznie dają wiele. Z drugiej jednak strony, nie można wymagać, ażeby nauczyciel, który w ciągu całego roku szkolnego ciężko pracował i to w najgorszych częstokroć warunkach, poświęcił odpoczynkowy czas na naukę.

Kursy roczne, zwane szumnie „wyższemi kursami nauczycielskiemi", nie przynoszą znacznych korzyści, jeżeli chodzi o ogół nauczycielstwa, boć przecież rzeczą niemożliwą jest oderwanie większej ilości nauczycielstwa od pracy w szkole.

Jedyną racjonalną drogą wszechstronnego dokształcenia szerokich rzesz nauczycielskich są rejonowe konferencje nauczycielskie. Stałe, miesięczne konferencje rejonowe nie mają poza sobą tradycji. Na terenie naszej „Kongresówki" organizowane są tu i owdzie dopiero od lat paru. Dlatego nauczycielstwo do dnia dzisiejszego nie zdaje sobie sprawy z celu konferencyj. Uważa je najczęściej za obowiązkowy egzamin przed inspektorem szkolnym

z umiejętności prowadzenia lekcji „z przygotowaniem“, lub za rodzaj popisu, gdzie można wykazać swe zdolności pedagogiczne lub stylistyczne (przy pisaniu referatów). Takie pojęcie konferencyj przez nauczycielstwo, które przecież tę konferencję stanowi i nadaje jej wartość, uniemożliwia osiągnięcie spodziewanych rezultatów i sprowadza do minimum jej znaczenie.

W ostatnich czasach zainteresowanie konferencjami wzrosło. Wyrazem tego zainteresowania jest np. obszerny odczyt wygłoszony przez wizytatora Pęczalskiego na zjeździe inspektorów szkolnych w Kielcach, wydrukowany w numerze 1, 2, 3, i 4, r. ub. „Życia szkolnego“ — oraz pojawiające się od czasu do czasu artykuły na temat konferencyj w różnych pismach pedagogicznych (np. w „Szkole Powszechnej“ w r. 1922 i 23).

Wszystkie te głosy domagają się reorganizacji młodej instytucji konferencyj nauczycielskich w duchu nadania jej charakteru pierwszorzędnej wagi czynnika na drodze dokształcania nauczycielstwa.

Znaczenie pracy wspólnej, jaką podejmuje nauczycielstwo, zorganizowane w rejon konferencyjny, jest ogromne. Jest to również samokształcenie, lecz jakże różne od zwykłego ślęczenia nad książką „w pojedynkę“, kiedy to, mając jakąś wątpliwość, nieraz jej usunąć nie możemy. Ścieranie się zdań ma to do siebie, że odkrywa coraz nowe horyzonty, coraz inne punkty widzenia na dane zagadnienie stają przed nami, z których w końcu przyjmujemy jeden z nich, jako najbliższy prawdy.

Wizytator Pęczalski, pisząc w „Życiu Szkolnem“ o konferencjach, widzi dwa cele przyświecające konferencjom nauczycielskim: 1) pogłębienie swej wiedzy i 2) podniesienie duchowe nauczycielstwa. To właśnie uduchowienie, ten zapał do pracy, podtrzymywany na konferencjach w atmosferze koleżeństwa i zupełnego zaufania jednych do drugich, stanowi bodajże najistotniejszą wartość konferencyj.

Ażeby konferencje stały się naprawdę tą kuźnicą wzajemnego doskonalenia się nauczycielstwa pod każdym względem, organizacja ich musi być oparta na dokładnie obmyślonym planie, a więc w żadnym razie nie może posiadać charakteru przypadkowości.

Wizytator Pęczalski wymienia trzy rodzaje konferencyj nauczycielskich: 1) konferencje powizytacyjne, zwoływane doraźnie przez inspektora szkolnego po przeprowadzeniu wizytacji w danej gminie, 2)

konferencje lotne, organizowane w różnych gminach przez paru wybitniejszych nauczycieli - instruktorów (najczęściej absolwentów W. K. N.) z ramienia inspektora, 3) stałe miesięczne konferencje t. zw. rejonowe, które obejmują jedną lub rzadziej dwie małe gminy, stanowiące rejon konferencyjny.

Zarówno konferencje powizytacyjne, jak i lotne, jako przypadkowe, zwoływane na skutek doraźnej potrzeby, pomimo bezprzecznie poważnych korzyści, nie dają ciągłości i systematyczności w pracy, tej niezbędnej przy poczynaniach przedsięwziętych na dłuższą metę.

Natomiast stałe konferencje miesięczne, należycie poprowadzone, mają wszelkie dane, aby przynajmniej częściowo rozwiązać sprawę dalszego kształcenia nauczycieli. Wymagają one jednak, jak już wyżej powiedziałem poważnie obmyślonej organizacji.

Czynnikiem bardzo ważnym w organizacji konferencyj jest osoba przewodniczącego. Ona nadaje ton instytucji, od jej sprężystości, energji i wiedzy zależy, czy konferencja będzie ciałem żywem, świadomem swych celów, czy też martwą literą, traktowaną przez nauczycielstwo jako zło konieczne.

To też nie zgodzę się z projektem p. Pęczalskiego, aby na każdą konferencję był wybierany inny przewodniczący. Jeżeli chodzi o przyzwyczajenie członków konferencji do przewodniczenia obradom, to można przewodnictwo pewnych posiedzeń powierzać coraz to komu innemu. Jednakowoż musi być przewodniczący stały jako wyraz tej ciągłości w samokształceniowej pracy konferencyjnej. Musi to być jednak człowiek posiadający bezwzględne zaufanie i szacunek wszystkich, oraz umysłem, zaletami serca i wykształceniem fachowem wyższy od ogółu.

Obowiązki przewodniczącego konferencyj dadzą się ująć w cztery punkty: 1) opracowanie na początku roku szkolnego (wspólnie z inspektorem szkolnym) planu pracy na cały rok, 2) prowadzenie zebrań i ogłaszanie ich terminów (wraz z podaniem porządku dziennego), 3) kontrola frekwencji oraz usunięcie (przy pomocy inspektora i organów samorządu szkolnego i gminnego) przeszkód, utrudniających przybycie na konferencję, 4) przechowywanie aktów konferencyj w postaci protokółów z posiedzeń, referatów, konspektów itp.

To są obowiązki, które moglibyśmy nazwać urzędowemi, a naj-

ważniejszem zadaniem przewodniczącego konferencyj jest wpływ ideowy, wykazanie zdolności organizatorskich w celu porwania ludzi do czynu, do pracy nad sobą. Osoba sekretarza jest mniej ważna. Dobrzeby było, żeby w redagowaniu protokółów brali udział kolejno wszyscy uczestnicy konferencyj po dwóch każdorazowo (dla ściślejszego ujęcia spraw poruszanych i staranniejszego opracowania protokółów).

Jakie punkty winny wchodzić na porządek dzienny konferencji? Sprawa bardzo ważna. Zastrzegam się, iż podanego niżej projektu nie uważam za ostateczny. Jestem raczej zdania, że sprawa ta winna być oddana pod dyskusję.

Otóż porządek dzienny każdej konferencji tak sobie wyobrażam:

I Lekcja praktyczna.

II a) Odczytanie protokółu z ostątniej konferencji i dyskusja nad protokółem, b) odczytanie konspektu przez prowadzącego (ą) lekcję, c) dyskusja nad lekcją, d) odczytanie drugiego konspektu (na ten sam temat, napisanego przez inną osobę) i dyskusja nad nim w związku z przeprowadzoną lekcją.

III a) Referat I-szy, mający na celu stronę metodyczną przedmiotu, z którego była prowadzona lekcja, b) dyskusja nad referatem, c) referat II-gi, uwzględniający stronę naukową tegoż przedmiotu, d) dyskusja, e) rozstrząsanie zagadnień, związanych z praktyką szkolną, f) wolne wnioski.

IV Zabawa towarzyska.

W niektórych rejonach jest zwyczaj prowadzenia 2 lekcyj praktycznych z różnych przedmiotów. Ja byłbym przeciwny temu, wychodząc z tego założenia, że lepiej porządnie przedyskutować jedną. Na lekcje praktyczne należałoby brać takie przedmioty i takie tematy, których metodyczne ujęcie sprawia miejscowemu nauczycielstwu szczególniejszą trudność. Jeżeli chodzi o referaty, to jak widać z powyższego projektu porządku dziennego, byłbym za opracowaniem na każdą konferencję dwóch referatów, żeby i strona naukowa danego przedmiotu czy zagadnienia mogła być pogłębiona.

Zarówno lekcje praktyczne, jak i referaty winny być rozdane zgóry na cały rok. Pomijając planowość, ma to tę dobrą stronę, że pobudzi nauczycielstwo do wydatniejszej pracy nad dziećmi własnej klasy — naturalnie, o ile lekcje będą prowadzone we wła-

snych klasach, ze swemi dziećmi, co jest rzeczą konieczną, jeżeli n:e chcemy, ażeby lekcja była sztuczna.

Co do referatów, należy jeszcze podkreślić ogromne znaczenie odpowiedniego wyboru tematów. Praktykowane powszechnie tematy tego rodzaju, co „Ćwiczenie piśmienne (dla wszelkich stopni organizacyjnych szkoły powszechnej) na podstawie programu ministerjalnego“ — uważam stanowczo za ogólne, dające bardzo mało korzyści. Lepiej opracować możliwie dokładnie pewien dział ćwiczeń piśmiennych, np. ćwiczenia ortograficzne, ćwiczenia stylistyczne czy ćwiczenia przygotowujące do wypracowań stylowych, stosowanych w wyższych klasach, niż gubić się w takim olbrzymim materjale. Bolączką naszych konferencyj jest zwykle dyskusja nad lekcją czy referatem.. Przebieg jej jest najczęściej chaotyczny, przypadkowy, poprostu wymuszony. Żeby tego uniknąć, należy przed przystąpieniem do dyskusji obmyśleć pewien plan, pewien porządek, jakim się ona winna potoczyć. Możnaby np. rozpatrywać daną lekcję z różnych punktów: ze strony metodycznej i ze strony pedagogicznej. W stronie metodycznej należałoby uwzględnić następujące momenty: czy wybór tematu był zgodny z wymaganiami programu, czy lekcja była poprowadzona zgodnie z konspektem, czy też nie i dlaczego, czy były uwzględniane elementarne zasady dydaktyczne, jaka metoda była głównie uwzględniana, czy była ona dostosowana do przedmiotu itp. W stronie pedagogicznej należy określić postępowanie nauczyciela oraz wpływ wychowawczy lekcji. Dobrze jest na początku lub pod koniec dyskusji scharakteryzować ogólnie wartość lekcji.

Gdy mowa o dyskusji, nie od rzeczy będzie dotknąć sprawy dość smutnej, która niejednokrotnie wpływa na wyrobienie pewnej niechęci, a nawet obawy w stosunku do konferencji. Jest to sprawa krytyki. Nauczycielstwo częstokroć nie zdaje sobie sprawy z zadania dyskusji, uważając ją za krytykę. Skrytykuje czasem boleśnie, nie wykazując zupełnie stron dodatnich. Jest rzeczą taktu przewodniczącego i inspektora szkolnego, aby rzeczy tego rodzaju łagodzić i skierować dyskusję na właściwe tory.

Podany wyżej porządek dzienny przewiduje na zakończenie konferencji zabawę. Sprawa ważna, niestety w dzisiejszych warunkach natrafiająca na olbrzymie przeszkody. Duża częstokroć odległość szkół wymaga podwód, które są udzielane bądź to nie-

chętnie, bądź wcale. Podwody, któremi nauczycielstwo przyjechało, nie chcą czekać. I chcąc nie chcąc, znaczna część nauczycielstwa musi się wyrzec zabawy. Gdzie jednak to możliwe, zabawy powinny być urządzane, a to dla dania nauczycielowi godziwej rozrywki, rozrywki, która w znacznej mierze może się przyczynić do owego uduchowienia, o którem pisze p. Pęczalski. Zaś sprawa podwód wymaga rychlejszego załatwienia, jeżeli nie chcemy, aby wszelkie projekty, usiłowania, i cała praca konferencyjna poszły na marne. Jaką rolę w konferencji nauczycielskiej odgrywa inspektor szkolny? Że inspektor winien brać udział w każdej konferencji — niema dwóch zdań. Bo jeżeli z jednej strony wnosi on swoją osobą pewną „urzędowość", to z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że swą wiedzą, znajomością rzeczy może oddać nieocenione usługi. W czasie obrad zachowuje się jako życzliwy doradca, autorytet. Winien również wygłaszać odpowiednie prelekcje, związane z całokształtem pracy konferencyjnej.

Dla dania całości obrazu konferencyj należałoby jeszcze wspomnieć o konferencjach t. zw. powiatowych, odbywających się zwykle raz na rok. Słusznie utrzymuje p. Pęczalski, że konferencje tego rodzaju, ze względu na ilość uczestników są machiną ciężką, w której udział nauczycielstwa sprowadza się do minimum. Konferencje powiatowe jednak, zwoływane raz lub dwa razy do roku, mogą oddać ogromne usługi nauczycielstwu jako pewnego rodzaju kurs, w którym udział nauczycielstwa może być nawet częściowo bierny, polegający tylko na słuchaniu i dyskutowaniu prelekcyj i odczytów, wygłaszanych przez za proszonych prelegentów specjalistów.

Kończąc te moje uwagi, dotyczące konferencyj nauczycielskich, chciałbym, ażeby nie przebrzmiały one bez echa. Chciałbym, ażeby Szanowni Koledzy Czytelnicy „Przyjaciela Szkoły" wzięli udział w dyskusji, która powinna się na poruszony temat rozwinąć. Sądzę, iż sprawa konferencyj jest bardzo ważna i że warto się nad nią zastanowić. Głosy, jakie się ewentualnie odezwą, dadzą podstawę do postawienia omawianego zagadnienia na właściwej wyżynie, co da możność uczynienia z konferencyj czynnika naprawdę niebywałej wartości na drodze dokształcenia nauczycielstwa, a co za tem idzie na drodze podniesienia społecznego i kulturalnego Narodu i Państwa.

Ojrzanów, woj. warszawskie. W. Turos.

ZAKRES LICZB OD 1 — 20.

(Dokończenie.)

Lekcja — liczba 7.

Po ukończeniu wszystkich ćwiczeń — rozkładu i odejmowania — z liczbą 6, przechodzę do liczby 7 i to w następujący sposób:

I. *Tworzenie liczby 7* na monetach przez dodanie jednej jednostki do poprzednich jednostek.

Dziecko każde rozkłada przed sobą na stole szkolnym w dwóch rzędach 6 monet (ooo ooo). Nauczyciel każe teraz do tych monet dodać czyli dołożyć w górnym rzędzie na prawo po jednej monecie (oooo ooo) i zadaje pytanie: Ile jest 6 + 1 ? Potem: Ile jest 7 — 1 ? Każe odsunąć ostatnią monetę (ooo▪ ooo). Dzieci odpowiadają: 7 — 1 = 6. Nauczyciel każe jeszcze raz po jednej monecie przysunąć i pyta: Jak wygląda siedem? Dzieci odpowiadają: 7 = u góry 4, na dole 3. Nauczyciel przechodzi teraz do

II. *figury liczbowej* wraz z cyfrą na tablicy szkolnej.

Dzieci ćwiczą to samo na swych tabliczkach — ciche zajęcie.

III. *Rozkład liczby:*

a) na monetach. Każde dziecko trzyma w ręku cienki pręcik i nim rozkłada owe 7 monet pod kierownictwem nauczyciela na dwa składniki i mówi: 7 = 6 + 1 (ooo:o ooo:) i odwrotnie; 7 = 4 + 3 (oo:oo oo:o) i odwrotnie; 7 = 2 + 5 (o:ooo o:oo) i odwrotnie.

b) Te same ćwiczenia na figurze liczbowej.

c) To samo bez figury liczbowej — z pamięci.

d) Rozkład liczby 7 na cyfrach: 7 = 6 + ?; 7 = 1 + ? 7 = 4 + ?, 7 = 3 + ?, 7 = 2 + ?. 7 = 5 + ?.

Dzieci piszą to samo jako ciche zajęcie.

IV. *Odejmowanie:* 1) na monetach, 2) na figurze liczbowej, 3) bez figury liczbowej—z pamięci, 4) na cyfrach, 5) to samo piśmiennie jako ciche zajęcie.

Objaśnienie co do punktu 1 i 2.

Zapomocą małej kartki papieru nakrywa dziecko jeden składnik i powiada ile pozostaje. Na pytanie nauczyciela 7 — 1 = ? nakrywa każde dziecko ostatnią monetę (ooo:▪ ooo:) kartką i mówi: Siedm mniej jeden jest sześć. To samo odwrotnie: 7 — 6 = 1.

Na dalsze pytanie nauczyciela 7 — 3 = ? dziecko nakrywa kartką z prawej strony 3 monety i mówi: 7 — 3 = 4 (○○○○ ▓) itd.

Na figurze liczbowej postępuje się w ten sam sposób.

V. Po ukończeniu wszystkich ćwiczeń wsuwam tabliczkę z figurą liczbową wraz z cyfrą w ramę tablicy figur liczbowych i dzieci *liczą naprzód* od jednego do siedmiu i *wstecz*. Ćwiczenie ostatnie uważam również za bardzo ważne, gdyż dodawanie i odejmowanie nie jest niczem innem jak liczeniem naprzód lub wstecz o jedno, dwa lub więcej miejsc.

Liczby 8, 9 i 10 przechodzę w ten sam sposób. Po ukończeniu wszystkich ćwiczeń, przystępuję do właściwego dodawania i odejmowania w zakresie 10, gdyż ćwiczenia dotychczasowe były tylko przysposobieniem do czterech głównych działań, do dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia i miały za cel mocne utrwalenie figur liczbowych w umyśle dziecka. Figurom liczbowym, przypisuję bowiem wielkie znaczenie, jak już na początku wspomniałem. Są one bowiem owym pomostem, łącznikiem pomiędzy konkretem a abstrakcją. Nauczyciel, który je lekceważy, pozbawia się najradykalniejszego środka łatwego nauczania rachunków w pierwszych początkach i utrudnia pracę sobie i dzieciom.

Przy dodawaniu i odejmowaniu w zakresie 10 i 20 postępuję w sposób następujący:

1. *Bez przekroczenia.* Dodając 2 do liczb parzystych, liczę dwa miejsca dalej czyli naprzód; chcąc zaś dwa do nieparzystych liczb doliczyć, liczę początkowo wpierw jedno miejsce dalej — uzupełniam dwójkę — a potem jeszcze jedno miejsce. Przy odejmowaniu liczę w pierwszym przypadku dwa miejsca wstecz, w drugim zaś, to jest przy nieparzystych, odejmuję wpierw jedno, potem jeszcze jedno — liczę wpierw jedno miejsce wstecz potem jeszcze jedno.

Przy dodawaniu liczby 3 do parzystych liczb, dodaję wpierw 2, potem 1; do nieparzystych wpierw 1 — uzupełniam ostatnią dwójkę — potem 2. Przy odejmowaniu czynię to odwrotnie np. przy zadaniu 17 — 3 = ? Rozwiązanie: 17 — 1 = 16; 16 — 2 = 14; a zatem: 17 — 3 = 14.

2. *Z przekroczeniem dziesiątki.* Przy dodawaniu do 9 uzupełniam wpierw dziesiątkę a potem doliczam resztę. Poprzednio powtarzam rozkład liczb 2 — 9 na składniki, z których

pierwszy nazywa się 1. Na figurach liczbowych widzą dzieci dokładnie, że 3 = 1 + 2; 7 = 1 + 6; 4 = 1 + 3 itd. Zadaję teraz pytania, wskazując równocześnie na figury liczbowe, które mają być dodane: W jaki sposób doliczysz do 9 liczbę 2, 7, 4? itd. Dzieci odpowiadają: 1 + 1, 1 + 6, 1 + 3 itd. Przy pierwszem zadaniu 9 + 2, po odpowiedzi dziecka 1 + 1, rzucam pytanie: „jest?“ a dziecko odpowiada: 11, bo 9 + 1 = 10; 10 + 1 = 11. Przy odejmowaniu np. 11 — 2, dziecko nakrywa kawałkiem papieru na figurze liczbowej ooooo o / ooooo wpierw jeden krążek, potem jeszcze jeden i przychodzi do przekonania, że 11 — 2 = 9.

Przy dodawaniu do liczby 8 rozkłada dziecko poprzednio wszystkie liczby od 3 do 9 również na dwa składniki, z których pierwszy zowie się 2; dziecko dolicza do 8 wpierw 2 (uzupełnia dziesiątkę) a potem resztę.

Przy odejmowaniu np. 12 — 4, odlicza czyli zakrywa wpierw dwa krążki, później jeszcze dwa. Ćwiczenia te wykonuje się najprzód na figurach liczbowych, potem bez nich z pamięci a naostatku na cyfrach.

Przy mnożeniu w zakresie 20 pytam:

Dwie pary koni, jest ile koni? 7 par jest ile koni? 10 par jest ile? itd.

Ćwiczenia na figurach liczbowych: Pokaż dwie dwójki! 7 dwójek! 10 dwójek! itd.

Ile jest 8 dwójek? 6 dwójek? itd. 9 × 2 = ?, 7 × 2 = ? 10 × 2 = ? itd.

Jedna czwórka koni jest ile koni? (1 × 4). Dwie czwórki ile? 5 czwórek? itd.

Ćwiczenia na figurach liczbowych. Pokaż dwie czwórki! 5 czwórek! 3 czwórki itd.

3 czwórki jest ile? 5 czwórek jest ile? itd., 3 × 4 = ?, 5 × 4 = ?, 2 × 4 = ?

Ile jest jedna dwójka i jedna czwórka? 3 dwójki i jedna czwórka? itd.

Dzielenie w zakresie 20 przez 2 na figurach liczbowych.

Przysposobienie. I. 1 + 1 = 2; (o / o); 2 + 2 = 4 (oo / oo); 3 + 3 = 6 (ooo / ooo); 4 + 4 = 8 (oooo / oooo); itd., aż do 10 + 10 = 20.

II. $2 \times 1 = 2$ $\binom{\circ}{\circ}$; $2 \times 2 = 4$ $\binom{\circ\circ}{\circ\circ}$; $2 \times 3 = 6$ $\binom{\circ\circ\circ}{\circ\circ\circ}$; $2 \times 4 = 8$ $\binom{\circ\circ\circ\circ}{\circ\circ\circ\circ}$; itd. aż do $2 \times 10 = 20$.

Wykonanie. Połowa $2 = 1$ $\binom{\circ}{\circ}$; połowa $6 = ?$ $\binom{\circ\circ\circ}{\circ\circ\circ}$; połowa $12 = ?$ $\binom{\circ\circ\circ\circ\circ\,\circ}{\circ\circ\circ\circ\circ\,\circ}$; itd.

$2 : 2 = 1$; $6 : 2 = 3$; $14 : 2 = 7$; $20 : 2 = ?$ itd.

Koninek. Stanisław Lausz.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

FRANCJA.

Hałas w klasie. Klasa, w której panuje bezwzględny spokój — jeśli to wogóle jest możliwe — może być tylko klasą ospałą. Hałas jest nieunikniony.

Kto bierze za złe dzieciom, że siedzą niespokojnie, ma widocznie nerwy rozstrojone i lada drobnostka go drażni. Byłoby to rzeczą anormalną, gdyby dziecko nie ruszało się i nie rozmawiało. Nieruchomość i cisza są twardym przymusem, tak dla dziecka jak dla wszystkich i wyobrażam sobie, jak je musi śmieszyć dowodzenie, iż w hałasie nie można pracować z pożytkiem. Bo zważmy tylko! Dziecko widzi, przecież, jak szewc szyjąc buty, pośpiewuje sobie; mularz, stąpając po drabinie, gwiżdże wesoło; mateczka schylona nad robotą także nuci jakąś piosenkę! Wszyscy oni pracują i śpiewają...

Czyż ono jedno tylko ma pracować w milczeniu, pisać bez poruszania się, słuchać bez ziewania, — jakby to było jakie przestępstwo — i siedzieć z założonemi rękoma jak człowiek, który się nad czemś głęboko zastanawia?

Gdyby natura dziecka instynktownie się temu nie opierała i gdyby ono rozkazy nasze wypełniało co do joty, w ławkach niebawem siedzieliby mali starcy od 10 — 12 lat. Co za strata czasu dowodzić wesołej gromadce, że zachowując się głośno, wszyscy razem powodują hałas nie do opisania. Co to może obchodzić dzieci, którym się to właśnie podoba! Pióro musi fruwać w powietrzu, dziecko musi mówić! Hałas jest pożyteczny. Wydaje się to paradoksem, nieprawdaż? A jednak patrzmy: Nauczyciel mówi, słuchacze jego zdają się pochłonięci przedmiotem, który wykłada. Paf! kałamarz upadł na ziemię. Wybuchy śmiechu głośne, radosne. Nie gniewajcie się, byłoby to bez celu. Pozwólcie, niech fala śmiechu sama ucichnie. Wymaga to kilku sekund zaledwie. Pst!! i koniec. Wybuch ten miał jednak skutek błogosławiony. Wyrozumiałość nauczyciela wynagrodzoną została, bo dzieci słuchają z uwagą jego wykładu. Zamiast gniewać się i wymyślać, czyż nie lepiej, aby wspomniał sobie te czasy wesołe, kiedy i on śmiał się z całego serca. (l'Ecole et la Vie).

CHINY.

Szkolnictwo polskie na dalekim Wschodzie skupia się w trzech szkołach początkowych i jednem gimnazjum. Dwie szkoły początkowe mieszczą się w Charbinie, jedna przy stowarzyszeniu „Gospoda Polska“, druga przy gimnazjum H. Sienkiewicza, które ma siedzibę swoją w domu parafjalnym obok kościoła katolickiego. W znajdującej się o kilkanaście wiorst od Charbina miejscowości Aszyche jest trzecia szkoła początkowa, w której uczy się około 30 dzieci urzędników i robotników miejscowej polskiej cukrowni „Aszyche“. W obu szkołach początkowych w Charbinie uczy się przeszło 100 dzieci. Szkoły te są trzyoddziałowe i dają przygotowanie do gimnazjum. Gimnazjum, które już liczy za sobą okres 10 lat, jest typem gimnazjum humanistycznego z łaciną. Gimnazjum jest koedukacyjne i liczy 136 uczniów i uczennic w 8 klasach. Od trzech lat gimnazjum ma prawa szkół państwowych, a w roku bieżącym miał być przeprowadzony pierwszy egzamin dojrzałości. Prócz tego gimnazjum otrzymało prawa egzaminowania eksternistów z 6 i 8 klas, oraz z języka, historji i geografji Polski i wydawania świadectw. Od przeprowadzonego w tym roku egzaminu dojrzałości zależy nieuznawanie nadal przez wyższe zakłady naukowe w Polsce patentów miejscowych szkół średnich rosyjskich równoznacznych ze szkołami w Polsce, jak było to dotychczas ze świadectwami ukończenia szkoły średniej rosyjskiej i dzięki temu postanowieniu Min. W. R. i O. P. praca kulturalna i oświatowa gimnazjum może objąć szersze warstwy i nie będzie poniżającej powagę jedynego gimnazjum polskiego konkurencji między niem a zakładami średniemi rosyjskiemi. Również i rodzice, którzy jeszcze czują sympatję do naszego wschodniego sąsiada i nie wierzą w niepodległą Polskę zrozumieją, że droga do zdobycia stanowiska i praw dla dziecka polskiego prowadzi przez polską szkołę. Gimnazjum utrzymywało się dotąd tylko z wpisów i dochodów z wieczorów urządzanych na ten cel — i z darów filantropijnych, gdyż subwencji rządowej gimnazjum nie posiada. Lokal dzięki ofiarności parafji ma bezpłatny, ale chcąc utrzymać personel nauczycielski, złożony przeważnie z osób z wyższem wykształceniem, musi korzystać z różnych sposobów oszczędności jak łączenie klas na jedną godzinę lekcji, nieopłacanie nauczycieli przez miesiące letnie, opłatę za godzinę lekcji niżej norm, przyjętych w szkołach średnich w Polsce (obecnie 2 złote za godzinę) itp.

Przeszło 50%, jest dzieci pracowników kolei Wschodnio-Chińskiej, którzy jedynie mogą wnosić opłatę za naukę w całości, gdyż reszta dzieci jest uwolniona w całości lub częściowo; z małemi wyjątkami są to dzieci przeważnie robotników, służby i drobnych urzędników. Ta okoliczność, że główny kontyngent uczących się stanowią dzieci pracowników kolei, podtrzymywała dotąd gimnazjum, staje się obecnie jego ruiną, gdyż gimnazjum bez wydatnej pomocy Rządu Polskiego istnieć już nie może.

W kwietniu bowiem wyszedł rozkaz naczelnika kolei Wschodnio-Chińskiej, że w myśl układu, zawartego między Chinami i Rosją od 1-go czerwca b. r. mogą służyć na kolei albo Rosjanie albo Chińczycy, wszyscy inni będą uwolnieni. Los ten czeka blisko tysiąca pracowników Polaków, którzy nie zechcą przyjmować ani sowieckiego ani chińskiego poddaństwa. Cała ta masa osób po ukończeniu

swych rachunków z koleją będzie musiała czekać na przejazd do Polski przez Rosję, bo na przejazd morzem nikt z nich pozwolić sobie nie może. A oczekiwanie to bywa nieraz długie, gdyż obecnie grupa kolejarzy z 300 osób złożona czeka na pozwolenie przejazdu przez Rosję od listopada 1924 r. Ludzie ci będą chcieli kształcić dzieci, naturalnie bezpłatnie, w gimnazjum, aby lat nie traciły. Zostaje dziś zatem jedyna droga, albo Min. W. R. i O. P. oceni doniosłość tej jedynej średniej uczelni polskiej i uwzględni, wniesione tak przez Radę Opiekuńczą, jak i przez właściciela szkoły podania o udzielenie snbwencji, albo da upaść temu zakładowi. Jedyną formą subwencji w warunkach tutejszych byłoby wzięcie na etat dotychczasowego kierownika gimnazjum, polonisty p. St. Janiszewskiego, który 7 lat przebył w gimnazjum i jako wytrawny i wykwalifikowany pedagog może nadal zapewnić prawa gimnazjum, albowiem nie może być o tem mowy, by wykwalifikowany polonista zgodził się przyjechać z Polski na gorsze warunki wynagrodzenia i brak zaopatrzenia na przyszłość. Polityka Ministerstwa Skarbu, które odmówiło nauczycielom gimnazjum polskiego w Charbinie praw do zaopatrzenia emerytalnego, musi się zmienić, o ile gimnazjum ma znaleźć w przyszłości nauczycieli, bo któż zechce tracić lata i poświęcać czas i pracę w fatalnych warunkach miejscowych politycznych i materjalnych, nie mając wynagrodzenia za czas miesięcy letnich, o ile nie będzie miał rękojmi, że te lata będą mu policzone przy zaopatrzeniu emerytalnem w razie objęcia posady państwowej w Polsce.

Cóż znaczą pełne prawa nadane gimnazjum, o ile nie będzie zwrócona uwaga na to, czy kolonja polska jest w stanie utrzymać taką placówkę i czy znajdą się ludzie do prowadzenia jej. Wobec tego, że gimnazjum jeszcze w ciągu szeregu lat na taką liczebność jak obecna może liczyć, muszą tak Wydział Oświatowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych jak i Min. W. R. i O. P. ocenić z przesyłanych im sprawozdań, czy w interesie polskości, w interesie rozumnie prowadzonej polityki emigracyjnej obojętnem jest dla młodego państwa, jakiego rodzaju żywioł przyjeżdża do kraju i czy ten żywioł jest czemkolwiek związany z polską kulturą, polską tradycją, językiem i historją. Jedynem ogniwem, które łączyć będzie tych przyszłych obywateli z ich Ojczyzną, którą większość po raz pierwszy zobaczy, będą ich dzieci wychowane w polskim zakładzie naukowym, w atmosferze tradycyj narodowych, wiary katolickiej i w ideałach harcerstwa, z wszczepionem poczuciem karności, ze znajomością języka i historji i dlatego musi Min. W. R. i O. P. otoczyć ten zakład opieką i uwzględnić słuszne żądania całej kolonji polskiej, reprezentowanej w Radzie Opiekuńczej gimnazjum, oraz prośbę właściciela gimnazjum popartą przez konsulat polski w Charbinie.

Charbin. Tadeusz Szukiewicz.

WYCINKI.

Projekt reformy ustroju szkolnego w Polsce.

Redakcja *Kurjera Warszawskiego* zwróciła się do p. ministra Min. W. R. i O. P. z prośbą o podanie wytycznych zamierzonej reformy. Po wywiadzie z p. ministrem umieściła następujący artykuł:

Punktem wyjścia reformy szkolnictwa powinna być reforma szkoły średniej, ponieważ dla przyszłości Polski jedną z najważniejszych spraw jest zmiana typu duchowego naszej inteligencji, na której tworzenie się największy wpływ ma w dzisiejszych warunkach właśnie szkoła średnia.

Zdaniem p. ministra, jedynie w Polsce wśród wszystkich państw o kulturze europejskiej istnieje specjalna warstwa inteligencji, niezwiązana bliżej węzłami współżycia gospodarczego i towarzyskiego z resztą społeczeństwa. Na fakt ten złożyło się wiele przyczyn dziejowych natury politycznej i społecznej, głównie zaś to, że inteligencja polska aż do końca wieku XIX niemal rekrutowała się przeważnie z pośród szlachty, sfer ziemiańskich, względnie ze środowisk, które ze zdeklarowanych sfer ziemiańskich powstały.

Inteligencja położyła niespożyte zasługi w przechowaniu i rozwinięciu w okresie zaborów kultury i świadomości narodowej, nie mniej jednak faktem jest, że żyła i poniekąd dziś jeszcze żyje życiem abstrakcyjnem i że wykazuje zbyt wielką dążność do kształcenia czysto teoretycznego. Rozwój państwowy Polski wymaga stworzenia innego, niż dotychczas, typu inteligenta, powiązania najściślejszego warstwy inteligencji z warstwami: włościańską, rzemieślniczą i kupiecką na wzór państw zachodnich, oraz wniesienia w życie inteligencji polskiej więcej życiowego realizmu.

To zadanie będzie można osięgnąć tylko na drodze gruntownego zreformowania szkoły średniej, dostosowania jej do realnych warunków życiowych oraz odjęcia jej charakteru szkoły przygotowawczej do uniwersytetu.

Należy więc postawić wykształcenie średnie samoistnie tak, aby dawało należyte przygotowanie do praktycznego życia, do zarobkowania, czego dzisiejsza szkoła średnia prawie zupełnie nie daje; należy wytworzyć w społeczeństwie znaczną ilość ludzi, mających średnie wykształcenie, jako skończoną całość.

Przechodząc do samego planu reformy ustroju szkolnictwa p. minister zauważył, że szkoła średnia musi być ściśle związana ze szkołą powszechną, która powinna być, jak to dotychczasowe plany przewidują, w zasadzie siedmioklasowa. Obok przymusu szkolnego w szkole powszechnej, zamierza p. minister wprowadzić jeszcze powszechny obowiązek uczęszczania do 17-go lub 18-go roku życia do szkoły dokształcającej dla tych, którzy otrzymali tylko wykształcenie niższe. Uniknie się w ten sposób tak częstego dzisiaj zjawiska wtórnego analfabetyzmu, a zarazem umożliwi się wpojenie pewnych pojęć, przedewszystkiem z zakresu obowiązków obywatelskich, których przyswojenie sobie przez dzieci 12-to czy 13-letnie jest niemożliwe.

Ponieważ wprowadzenie wszędzie 7-oddziałowej szkoły powszechnej jest dzisiaj praktycznie jeszcze niemożliwe, projektuje p. minister związanie wszystkich szkół powszechnych niższego typu ze szkołami typu wyższego 6-cio lub 7-klasowemi. W ludniejszej osadzie lub miasteczku winna się znajdować szkoła 7-oddziałowa, szkoły zaś niższego typu w miejscowościach leżących dokoła, winny być połączone w grupę szkolną, której kierownikiem będzie kierownik szkoły 7-klasowej. Szkoła wyższego typu będzie ośrodkiem promieniowania kultury polskiej na teren całej grupy szkolnej, w niej powinny odbywać się odczyty, powinna być w niej czytelnia, kinematograf itp.

Dzisiejsze gimnazjum w projekcie p. ministra ulega przekształceniu na liceum i gimnazjum. Liceum 6-klasowe ma tworzyć właściwą szkołę średnią i dzielić się na 2 części: 3-klasowe liceum niższe i 3-klasowe liceum wyższe. W liceum niższem program nauki winien być zasadniczo prawie zupełnie taki, jak program 3-ch klas wyższych szkoły powszechnej, aby umożliwić przechodzenie dzieci ze szkoły powszechnej do średniej. Rzecz oczywista, że wobec tego program ten nie może obejmować takich przedmiotów, jak języki starożytne. Kurs niższego liceum musi zawierać w sobie pewną skończoną całość, tak, aby przejście z trzeciej klasy liceum niższego podobnie, jak z 7-ej klasy szkoły powszechnej, do liceum wyższego, zawodowego lub wprost do pracy zarobkowej nie nastręczało trudności.

Drugim stopniem szkoły średniej będzie liceum wyższe o bardzo zróżniczkowanych typach, zakończone egzaminem dojrzałości, dającym wszystkie prawa dzisiejszej matury z wyjątkiem prawa wstępu do szkół akademickich. Zdaniem pana ministra „należy oddzielić maturę od drzwi uniwersytetu“; dopóki matura dawać będzie jedynie prawo wstępu na uniwersytet, zawsze szkoła średnia będzie tylko przygotowaniem do szkół akademickich, co całkowicie mija się z jej społecznem zadaniem.

Oczywiście kurs liceum wyższego musi znowu tworzyć zamkniętą całość, tak, aby po złożeniu matury licealnej absolwent miał istotnie zakończone średnie wykształcenie. Przesunięcie matury o 2 klasy niżej odciąży ogromnie szerokie warstwy społeczeństwa, wysyłające dzieci do szkoły średniej i przepychające je często z największym trudem z klasy do klasy, a zwłaszcza w dzisiejszych warunkach gospodarczych będzie miało doniosłe i dodatnie znaczenie. Rzecz prosta, że matura licealna musi być znacznie w porównaniu z dzisiejszą maturą zmieniona zarówno co do ilości jak i jakości i wewnętrznej treści wymaganej od abiturjentów wiedzy.

Liceum wyższe będzie ogólno-kształcące o typie klasycznym, humanistycznym lub matematyczno-przyrodniczym, o ile możności z uwzględnieniem bifurkacji, lub też liceum zawodowe, t. zn. handlowe, przemysłowe itd. Matura liceów zawodowych musi dawać takie same prawa społeczne, jak matura liceów ogólnokształcących.

Po maturze licealnej uczeń albo idzie w życie, do pracy zarobkowej, albo kształci się dalej w dwuletniem, względnie trzyletniem gimnazjum, już bardzo silnie wyspecjalizowanem. Gimnazjum 2-letnie ogólnokształcące ma być:

a) filologiczne z greką i łaciną i silnie postawionemi językami nowożytnemi, a zredukowanemi do minimum naukami matematyczno-fizycznemi;

b) humanistyczne z łaciną i silnie postawioną nauką historji, słabiej nauką języków nowożytnych;
c) matematyczno-przyrodnicze, ewentualnie nawet z podziałem na matematyczno biologiczne i matematyczno-fizyczne.

Gimnazja o charakterze zawodowym mają być dwuletnie handlowe lub pedagogiczne celem uniknięcia szablonu w przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych przez seminarja, a zarazem aby ułatwić zdobycie przygotowania pedagogicznego tym, którzy, dorastając, znajdą w sobie zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego. Trzyletnie gimnazja zawodowe, mianowicie mechaniczne, elektrotechniczne, chemiczno-farbiarskie i agrotechniczne mają dawać już gruntowne przygotowanie do określonego zawodu.

Po skończeniu gimnazjum, bez zdawania specjalnych egzaminów, uczeń winien mieć wolny wstęp do wyższego zakładu naukowego. Aby gimnazja z temi zakładami silniej związać, pan minister zamierza wciągnąć przedstawicieli wydziałów szkół akademickich do wizytowania właściwych typów gimnazjów.

Z reformą szkolnictwa łączy się także reforma przygotowania nauczycieli szkół średnich. Zdaniem pana ministra dyplomy wszystkich wydziałów szkół akademickich winny dawać prawo nauczania pewnych przedmiotów w szkołach średnich, o ile kandydat na nauczyciela zdobędzie odpowiednie przygotowanie zawodowe na studjum pedagogicznem.

Pan minister, zdając sobie sprawę, że wlanie żywej treści w przygotowane ramy, wymagać będzie czynnej współpracy społeczeństwa, opracował również projekt ustawy o powołaniu do życia naczelnej rady wychowania narodowego, którą razem z projektem ustawy o ustroju szkolnictwa zamierza złożyć w sejmie.

Rada ma się składać z ludzi zasłużonych na polu wychowania, delegatów towarzystw o charakterze naukowo-pedagogicznym i oświatowym. Ma być ona rzeczywiście organem doradczym i opinjodawczym, ustawa jednak ma jej zastrzegać należny poważny głos we wszystkich sprawach wychowania publicznego.

Szkoły powszechne na wsi.

W dotychczasowym systemie szkolnictwa stwierdzono niedostateczny rozwój ilościowy, a co za tem idzie małą stosunkowo ilość objętych oświatą powszechną dzieci.

Potwierdza to statystyka sporządzona świeżo za rok 1923-24. Przeprowadzone spisy wykazały plastycznie, jak nierównomiernie korzystają poszczególne klasy ludności z dobrodziejstwa oświaty. Dotyczy to szczególnie wsi. W roku 1923-24 dzieci rolników było w szkołach powszechnych zaledwie 18,3 procent. Zajmują one tylko 28,1 proc. miejsc, które winnyby im przypaść zgodnie ze spisem ludności według zawodów.

Obecnie jest dzieci rolników w szkołach powszechnych 36,486, co właśnie stanowi 18 proc. ogółu. Gdyby liczba dzieci odpowiadała ściśle proporcji zawodów w Polsce, winnaby wynosić przeszło 150,000. Tak więc w jednym tylko zawodzie rolniczym 110,000 dzieci, nie korzysta z dobrodziejstwa oświaty.

(Słowo Polskie.)

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KSIĘGARNIA NAKŁAD. GEBETHNERA I WOLFFA, WARSZAWA.

Zdzisław Dębicki w niedawno wydanej pracy p. t. *„Wł. St. Reymont“*. Laureat Nobla, kreśli charakterystykę Reymonta, jako twórcy, z wielką wnikliwością, wydobywając na jaw znamienne jego cechy. Książka Dębickiego ułatwia nietylko zrozumienie, ale i odczucie Reymonta.

Sen. Stanisław Posner przetłumaczył z upoważnienia autora *„Pierwsze wiadomości z ekonomji politycznej“*. Karola Gide'a. Praca ta rozpada się na 7 rozdziałów. Potrzeby i praca; Wymiana i wartość; Pieniądz; Własność i spadkobranie; Dzierżawa i pożyczka procentowa; Praca najemna i zysk; Współzawodnictwo i współdziałanie. Str. 133.

„W pustyniach Raskemu i Tybetu“, trzeci a zarazem ostatni tom „Podróży“ gen. Bronisława Grąbczewskiego, stanowi tak jak i oba poprzednie tomy, niewyczerpaną skarbnicę wiadomości geograficznych, etnograficznych, zoologicznych i botanicznych o prawie zupełnie nieznanych w Europie krainach azjatyckich. Również i w tym tomie czytelnik znajdzie mnóstwo ciekawych szczegółów, oświetlających stosunki społeczne, polityczne i dyplomatyczne w okręgu ścierających się do dziś dnia interesów Anglji i Rosji. Książkę zdobią oryginalne zdjęcia fotograficzne w ilości 85-ciu. Str. 240.

„Studja Historyczne“ Władysława Smoleńskiego, stanowią tom IV-ty jego „Pism historycznych“. Obejmują one znaczną ilość prac, ogłaszanych drukiem w ostatniem 25-leciu w czasopismach i publikacjach zbiorowych. Treść „Studjów“ jest różnorodna, przytem zawsze oparta na skrupulatnych poszukiwaniach źródłowych. Str. 324.

Ukazało się dzieło historyczne, którego treścią jest przygotowanie i początek powstania listopadowego, — zagadnienia dziejowe do tej chwili przez naukę historji traktowane pobieżnie, ze względu na brak dostępu do źródeł archiwalnych, pozostających w rękach zaborcy. Jest nią praca prof. dr. Wacława Tokarza p.t. *„Sprzysiężenie Wysockiego i noc listopadowa“* Część pierwsza książki poświęcona jest genezie, rozwojowi i dziejom sprzysiężenia, w części drugiej zaś autor przesuwa przed oczyma czytelnika wszystkie momenty tragicznej nocy listopadowej. Książka napisana nader starannie, źródłowo, wydana pięknie, ozdobiona mało znanemi dotychczas rycinami. Str. 276.

Prof. Józef Ujejski w pracy swej p. t. *„O cenę absolutu* — Rzecz o Hoene-Wrońskim“ zajmuje się tajemniczą, zgoła niesamowitą sprawą „sprzedaży absolutu“ przez znakomitego filozofa Piotrowi Józefowi Arsenowi, kapitaliście z Nicei, oraz sporem, który wynikł na tle niewiarogodnej transakcji, sporem przedewszystkiem o wartość moralną obu kontrahentów. Książka prof. Ujejskiego rzuca charakterystyczne światło na życie i działalność Józefa Hoene-Wrońskiego, do tej pory zbyt może jednostronnie przez naukę oceniane. Str. 215.

Ukazał się duży tom utworów Zygmunta Bartkiewicza p. t. *„Polityka w lesie“*, zawierający wybór nowel tego wysoce utalentowanego i oryginalnego autora.

„Flirt z Melpomeną — Wieczór piąty“, Boya, zawiera siedemdziesiąt kilka feljetonów i artykułów, poświęconych teatrowi naszemu w sezonie 1924 — 25. Każdy z nich poza głębokiem i oryginalnem ujęciem spraw teatru skrzy się dowcipem prawdziwie boy'owskim.

Znany publicysta, Janusz Makarczyk skreślił szkice p. t. *„Przez Palestynę i Syrję“*, w których poświęca uwagę głównie Palestynie, jako żydowskiemu „domowi narodowemu“. Prowadzi on czytelnika do Jaffy, do Tel-Awiwu, nowego miasta żydowskiego, do Jerozolimy, do starych i nowych kolonij palestyńskich, do „kwuc“ czyli komun rolnych, i do gospodarstw indywidualnych, jasno, zwięźle i objektywnie charakteryzując osobliwe znamiona nowego świata żydowskiego. Rzecz pisana barwnie i żywo, rzuca ciekawe światło na całokształt zagadnienia arabsko-żydowskiego w związku z polityką kolonjalną Anglji.